



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Ciência Política – IPOL

**Políticas Públicas Educacionais para as Relações Étnico-Raciais.**

Mariana Alves Barreto

Orientador: Prof, Drº. Terrie Ralph Groth

Brasília – DF,

Dezembro de 2016



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Ciência Política – IPOL

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS.**

MONOGRAFIA APRESENTADA AO INSTITUTO  
DE CIÊNCIA POLÍTICA DA UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO  
DO GRAU DE BACHAREL EM CIÊNCIA  
POLÍTICA.

Orientador: Profº, Drº. Terrie Ralph Groth

MARIANA ALVES BARRETO

Brasília – DF,

Dezembro de 2016

Barreto, Mariana Alves.

Políticas Públicas Educacionais para as Relações étnico- Raciais./ Mariana Alves Barreto. – Brasília, 2016.

Monografia (graduação) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciência Política - UNB, 2016.

Orientador: Professor. Doutor. Terrie Ralph Groth, Instituto de Ciência Política – UNB.

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Racismo. 3. Formação Continuada

---

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Terrie Ralph Groth (IPOL/UnB)

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Aninho Mucundramo Irachande (IPOL/UnB)

## RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo a respeito da política de formação continuada para os profissionais da educação no DF ligada à temática das relações étnico-raciais, história africana e afro-brasileira. O espaço de investigação se deu na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF (EAPE-DF), a partir de um Estudo de Caso. O objetivo é averiguar se o curso de formação investigado está em consonância com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Antes dessa análise será apresentado um breve estudo a respeito da interdição dos negros ao espaço escolar em diversos períodos da história do Brasil; bem como a influencia do movimento eugênico na estrutura escolar brasileira, e como isso impactou e impacta até hoje o processo de aprendizagem do aluno negro.

**Palavras-chave:** Racismo; Formação Continuada; Relações Étnico Raciais; Eugenia

*Ninguém vai te dar a educação que você precisa para derrotá-los.  
Ninguém vai lhe ensinar sua verdadeira história, seus verdadeiros  
heróis, se eles sabem que esse conhecimento irá te libertar.*

*Assata Shakur*

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	9
<b>Capítulo 1 – A questão racial no Brasil</b>	10
<i>I – Educação para as Relações Étnico- Raciais.</i>	10
<i>II – Perspectiva histórica da Educação do Negro no Brasil.</i>	14
<i>III- Conceituando a Eugenia .</i>	21
<i>IV- Influência do Movimento Eugênico na Educação Brasileira.</i>	26
<i>V- Mito da democracia racial.</i>	31
<b>Capítulo 2 – A política educacional de formação continuada no combate ao racismo.</b>	37
<i>I- A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação no DF</i>	37
<i>II- Objetivo Geral</i>	37
<i>II.1- Objetivos Específicos.</i>	36
<i>III- Justificativa</i>	37
<b>Capítulo 3 – Metodologia de Pesquisa e Análise de Dados</b>	39
<i>I – Metodologia</i>	39
<i>II - Resultados</i>	40
<i>II.I – Observação de aulas</i>	40
<i>II.II- Análise do material didático</i>	42
<i>II.III- Entrevista</i>	43
<b>Conclusões</b>	44
<b>Anexo</b>	48
<b>Referência bibliográfica</b>	49

## **Introdução:**

A atuação do profissional da educação é de suma importância para o processo de aprendizagem e formação dos alunos. Sabe-se também o poder de transformação social que a educação tem no que diz respeito às opressões, sobretudo aquelas estruturantes da sociedade brasileira.

O racismo se configura como um elemento estruturante das relações sociais e políticas no Brasil. Ele organiza toda a sociedade e as relações de poder. No espaço educacional não é diferente, o racismo faz com que indivíduos negros e brancos tenham desempenhos diferentes. Mesmo que nos últimos anos a elaboração de políticas educacionais voltadas à equidade racial sejam consideradas cruciais, muitos passos ainda precisam ser dados para que alcancemos uma educação isenta de racismo.

No que tange às relações raciais no ambiente escolar, o discurso sobre a negação do racismo ainda vigora; entretanto, se mantem presentes as diversas práticas sociais racistas. Nilma Lino Gomes (2001) considera que uma estratégia importante para orientar os educadores na identificação de atitudes de discriminação racial dentro da escola seria trabalhar em sua formação, o debate teórico sobre a questão racial associado às experiências reais, em que os educadores pudessem vivenciar e sugerir ações de reconhecimento da cultura negra que tenham como objetivo a promoção da igualdade racial. (pp.143)

Proponho nesse trabalho avaliar a realização das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Para as Relações Étnico-Raciais” *in locus*, tendo por subsídios a política de formação continuada dos profissionais da educação, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, desenvolvida pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. Para isso, a divisão do trabalho consistirá da seguinte maneira: Capítulo 1: A questão racial no Brasil; Capítulo 2: A política educacional de formação continuada no combate ao racismo; Capítulo 3: Metodologia de Pesquisa e Análise de Dados; bem como as Conclusões as Referências Bibliográficas e o Anexo.



## Capítulo 1

### *I- Educação para as Relações Étnico-Raciais:*

As reivindicações do Movimento Negro, entre os anos 80 e 90, em prol da inserção da temática racial na educação se situaram no bojo das políticas públicas educacionais de caráter universal, implantadas no período pós ditadura militar. Ainda, à medida que esse movimento social constatava que tais políticas universalistas não tinham comprometimento com a superação do racismo, e pouco alteraram o quadro de desigualdade racial na educação, suas estratégias de ação tornaram-se mais concretas e sua linha discursiva passou a ser mais incisiva no que diz respeito ao direito à diversidade étnico-racial no ensino básico e superior. É importante destacar também que todas as políticas educacionais que abordam a temática racial ou que se inserem no bojo das ações afirmativas são produto de lutas travadas pelos movimentos sociais negros no Brasil. (GOMES, 2011, pp.113)

Nilma Lino Gomes (2011, p.112) aponta que o aumento dos cursos de pós graduação em educação nos anos de 1970, possibilitou a presença de intelectuais negros nas universidades, que por sua vez, passaram a produzir conhecimento sobre relações étnico-raciais e educação. Esse segmento trazia à tona questões como a discriminação dos negros nos livros didáticos, a denúncia da escola como espaço reprodutor de racismo, e a exigência da inserção da temática racial e da História da África nos currículos. Todo esse questionamento da política educacional, travado pelo movimento social negro gerou uma pressão no Ministério da Educação e nas instituições de ensino exigindo programas de educação que se comprometam com a superação do racismo.

Mas é nos anos 90 que o tema “diversidade” e “relações étnico-raciais” começam a aparecer de fato nas normatizações do Ministério da Educação. Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) aprovados em 1996 introduziram no ensino os conteúdos de história africana. Porém, essa política aborda a questão racial de forma transversal e sob o aspecto da “pluralidade cultural”; reforçando a ideia de uma educação que tenha o papel homogeneizante das diferenças culturais no Brasil. A proposta seria romper com a antiga ideia de identidade brasileira ligada a imagem do mestiço, o novo modelo de identidade nacional posto pelos PCNs seria multicultural,

formado a partir das diversas subculturas que formam a nacionalidade brasileira. Essa forma de análise coloca as subculturas étnica e raciais em grupos fechados, sem conflitos e homogêneos, da mesma maneira que a cultura e a identidade nacional mestiça (Abreu e Mattos, 2008, p.41)

Com a mudança de governo em 2003, a ideia de inserção da temática racial na estrutura educacional brasileira ganha mais força. A Lei nº 10.639 de 2003 marca um reconhecimento institucional da importância do ensino da História Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação básica e superior, e deve ser considerada um passo significativo no combate ao racismo e às disparidades étnico-raciais no âmbito educacional. A referida lei deve ser incluída em todo o âmbito do currículo escolar, mas especialmente nas disciplinas de Literatura, História, e Educação Artística. Ela modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), incluindo o artigo 26-A e 79-B, que dizem respeito, respectivamente, à obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira, e a inserção, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra', nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. É importante compreender a força que a Lei nº 10.639/03 possui, não se trata de uma legislação específica voltada aos negros, o teor da sua regulamentação abrange todo o território nacional, e devem ser implementados por todas as escolas de educação básica, universidades, conselhos e secretarias de educação. (Gomes, 2011, p.116)

Nilma Gomes aponta para diversos acontecimentos e estratégias de ação do movimento negro datadas do final do século XX e início do XXI que criaram um ambiente favorável à promulgação da Lei 10.639/2003. Entre eles destacam-se a Marcha Zumbi dos Palmares, ocorrida em 1995, em Brasília, que culminou na entrega de um documento com diversas exigências de políticas públicas de combate ao racismo ao então presidente Fernando Henrique; como resposta, em 1996, o governo montou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, bem como inseriu, no mesmo ano, o tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC), ainda em um panorama universalista de política educacional; a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, em Durban, na África do Sul, resultou na construção de um consenso entre as entidades negras presentes sobre a necessidade de se implantar ações

afirmativas no Brasil, e no acordo internacional assumido pelo Brasil de implementar políticas dessa categoria. (GOMES,2011, p. 113-114)

A lei nº10.639, em conjunto com a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004<sup>1</sup> vinculam-se à garantia do direito à educação. Trata-se de políticas de ações afirmativas ligadas a valorização da identidade, memória e cultura negra. A lei e as diretrizes vão de confronto com o mito da democracia racial, a ideologia de branqueamento e a toda forma de organização da educação brasileira, calcada num imaginário racista. Com essas mudanças, a superação do racismo aparece nas metas e educacionais do país nos Planos de Educação em todos os níveis, federais, estaduais e municipais, na gestão escolar, na formação continuada dos professores, e nas práticas pedagógicas. (GOMES, 2011, p.117-118)

Com o intuito de referendar a lei 10.639/2003, o Ministério da Educação aprovou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, documento que serve de orientação aos estabelecimentos de ensino, aos profissionais da área da educação, e a todos envolvidos com a temática educacional. Cabe enfatizar que diferentemente dos PNC’s, as Diretrizes que norteiam a referida lei não se limitam a questão da pluralidade cultural, elas se estendem à formulação de políticas educacionais voltadas a população negra; o enfoque mais político que esse documento apresenta se deve também aos atores envolvidos no processo de elaboração, o mesmo movimento negro que reivindicava ações afirmativas elaboram as Diretrizes das políticas educacionais reparativas.

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” logo no início do documento afirma que um dos objetivos das políticas educacionais de ação afirmativa é o de dar o direito a se reconhecerem na cultura e história nacional, com suas contribuições e diversidade, sujeitos historicamente exploradas e encontrados em posição de desigualdade, como é o caso da população negra. Uma das metas das Diretrizes seria o direito dos negros se reconhecerem na história e cultura nacional passadas em sala de aula, bem como sua contribuição para a história da humanidade. A experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido é extremamente perversa e alienadora, deixar-se assimilar por uma única visão de mundo (eurocêntrica), que se

impõe como superior e universal traz diversas consequências negativas para todos, tanto para a os negros – que sofrem todos os danos psíquicos da omissão de sua história e identidade -, quanto para os brancos, que deixam de despertar consciência para a questão da opressão do negro. É importante destacar também que as Diretrizes reforçam a ideia de que as práticas pedagógicas de combate ao racismo para além do espaço escola, é papel de toda a sociedade; a noção de divisa social e histórica com esse segmento da sociedade é levantada em diversos momentos no documento. (BRASIL, 2004)

Reeducar para as relações Étnico-Raciais seria então compreender que o sucesso de um grupo se dá em detrimento da exploração e marginalização de outros (como é o caso da sobreposição social dos brancos em comparação aos negros e aos indígenas), por isso a necessidade de programas educacionais que visem a equidade a partir do reconhecimento, da valorização e da reparação. Trata-se de um projeto conjunto, entre brancos e negros, a partir da troca de conhecimento e experiências para se chegar a uma sociedade justa e equânime.

Para que as ações educacionais voltadas às relações étnico-raciais tenha sucesso é preciso estar atento à complexidade que envolve a construção da identidade negra. Do outro lado, é preciso saber também os artifícios usados pela sociedade para discriminar os negros, com o objetivo de corrigir tais posturas em sala de aula: como por exemplo, a desvalorização de tudo que tenha remetência à matriz africana, como a cultura, a religião, os aspectos físicos da população negra, sobretudo as tonalidades de pele mais escuras, bocas e narizes grossos e cabelos crespos.

Outro aspecto ressaltado nas Diretrizes, é a necessidade de se investigar na formação dos professores, em áreas específicas de atuação, de forma que se capacitem para compreender e lidar positivamente com a questão das relações étnico-raciais em sala de aula, bem como para desenvolver estratégias pedagógicas de reeducação, compreendendo que a sala de aula é um dos primeiros espaços de conflito inter-racial. (Brasil, 2004)

De acordo com as “Diretrizes” (BRASIL, 2004, pp.18), o trabalho de promoção da equidade é conjunto:

Caberá, aos estabelecimentos de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base

nesse parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta e com erros.

Outro ponto importante nesse documento diz respeito à autonomia conferida aos estabelecimentos de ensino para o planejamentos de seus projetos pedagógicos, podendo contar com o apoio direto e indireto de estudiosos da questão racial e integrantes dos movimentos negros, tendo por objetivo criar um elo entre esses grupos e a comunidade escolar, de forma que a temática racial seja incluída e trabalhada de acordo com a realidade local, e com as especificidades. (Brasil, 2004)

## ***II - Perspectiva Histórica da Educação do Negro no Brasil***

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."

Paulo Freyre

Um dos pilares das desigualdades raciais em nossa sociedade se encontra na História da Educação no Brasil, e se configura como resquício do passado escravocrata do país, tendo como causa principal a falta de políticas públicas que inserissem, em sua plenitude, os negros no sistema educacional.

Desde o começo do processo de colonização do Brasil, o modelo de educação imposta pelos europeus se moldou numa perspectiva racista. A educação jesuítica estabeleceu uma relação assimétrica de poder entre colonizadores e indígenas, e a religião cristã foi utilizada como ferramenta de dominação. Essa perspectiva religiosa compreendia que no “estado decaído do homem”, era preciso dominar os corpos, livrando-os do mundo animal; portanto, o disciplinamento dos corpos indígenas era imposto pelos missionários, dentre outras formas, através de leis e punições contra práticas de canibalismo nudez e incesto. (BRUST, 2007, pp.8)

O legado de um ensino que sirva de sustento para a manutenção da supremacia branca foi deixado no Brasil mesmo após a expulsão dos jesuítas do território nacional (datado de 1759). A hegemonização eurocêntrica do saber, imposta pelos missionários, serviu de orientação para a Família Real Portuguesa no que diz respeito à preservação de desigualdades na sociedade colonial.

No período colonial, o sistema de ensino foi dividido em cursos “primários-secundários” e “superiores”. As escolas primárias eram diferenciadas por gênero e disciplinas. As primeiras faculdades do Brasil surgem no século XIX, e mesmo havendo subsídios do Estado, o ensino superior possuía um alto custo, ficando restritos as classes sociais mais altas. Cabe ressaltar que nesse período a escola formal era reservada aos cidadãos brasileiros (conforme a Lei de 1824), o que automaticamente impedia o acesso de negros escravizados, dado que nesse período grande parcela da população negra, era africana de nascimento. (SILVA e ARAUJO, 2005, p.68)

Em 1854, a Reforma Couto Ferraz desencadeou mudanças na educação básica, ainda que seu acesso continuasse limitado à cidadãos livres e nascidos no Brasil

(decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854): tornou-se obrigatória a escola primaria para crianças mais de 7 anos, bem como a gratuidade das escolas primarias e secundárias da Corte. Entretanto, o mesmo decreto estabelecia que não fossem admitidas crianças com doenças contagiosas, nem escravizadas. (SILVA e ARAUJO, 2005, pp.68)

É perceptível que o decreto faz uma associação subjetiva da figura do negro à doença contagiosas da época, como a varíola e a tuberculose. Ou seja, nesse projeto de educação (e de sociedade) a comunidade negra foi anulada. Posteriormente, o decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, determinava que os negros libertos só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Contudo, durante toda a história do período escravocrata no Brasil, o povo negro não sucumbiu à condição de inferioridade desenhada pela supremacia branca, e diversas estratégias foram utilizadas por eles com o objetivo de alcançar sua libertação. A história não passou pelos negros escravizados incólumes. Eles foram personagens políticos, e ainda que contassem com quase nenhum recurso político, exerceram agência. Conforme aponta João José Reis (2000, pp.7), os negros escravizados conseguiam identificar o que se passava no cenário político dos brancos, e muitas vezes se utilizavam da desunião dos homens livres a seu favor: quando, por exemplo, se valeram das divergências entre os republicanos e os monarquistas. Os negros foram capazes de desenvolver uma consciência crítica sobre a sociedade em que viviam, assimilaram o debate travado pelos patriotas em prol da descolonização portuguesa no Brasil à possibilidade da libertação da escravização negra.

Os africanos escravizados, conscientes da sua condição de explorados e oprimidos, muitas vezes organizavam-se em sociedades secretas, tendo por finalidade a preservação da sua cultura e a proteção mútua. Karasch (2000) presume que nesses espaços os negros também eram alfabetizados; Em sua obra intitulada “*A vida dos escravos no Rio de Janeiro*”, a autora afirma a existência de associações de escravos mulçumanos, que através da preservação da sua religião, instruíam e alfabetizavam outros indivíduos negros, e embora adotassem nomes cristãos e se submetessem ao batismo, não eram cristãos; só o faziam para manter sua religião em segredo, já que era criminalizada pelo Estado. É importante considerar a complexa organização e preparo

que o islamismo requer, conferindo aos seus sacerdotes um estudo amplo estudo da língua árabe e do Corão. (p.376)

Existem diversas hipóteses sobre o processo de alfabetização dos negros ainda no regime escravocrata. Houve possibilidade de acesso ao ensino primário formal por parte de uma ínfima parcela de negros libertos com o advento da Reforma Couto Ferraz. A educação informal também exerceu relevância, a possibilidade de contratação de professores particulares por parte dos senhores para lucrar com os escravos alfabetizados, bem como situações improvisadas de observação silenciosa de aulas das sinhás, ou a possibilidade de encaminhamento dos escravizados do sexo masculino às escolas vocacionais, a qual o ensino das letras era exercido por aqueles que as tinham treinado numa profissão. (SILVA e ARAUJO, 2005)

Em meio às barreiras de acesso a educação formal, surgiu uma escola exclusiva para alunos negros no ano de 1853, na freguesia de Sacramento (Rio de Janeiro), por um professor que se autodesignou “preto”, chamado Pretextato dos Passos e Silva.

O Decreto nº 1.331-A de 1854 sobre a Regulamentação da Instrução Primária e Secundária de ensino no município da Corte estabeleceu algumas condições para a abertura formal de uma escola, bem como para o exercício do magistério. Para que Pretexto continuasse lecionando em sua escola, e para que ela fosse reconhecida pelo Estado, ele deveria passar por um exame diante das autoridades da Inspetoria Geral de Ensino e informa-los a profissão exercida durante os cinco últimos anos anteriores ao pedido de autorização, ter mais de 25 anos e apresentar atestado de moralidade. Além disso, era exigida a apresentação de um programa de estudos da sua escola, a descrição física do espaço, um regulamento interno da instituição, bem como os nomes e as habilidades dos professores contratados pelo estabelecimento de ensino. Ou seja, uma série de formalidades que dificultavam a legalidade da escola de Pretextato.

Porém, a comunidade negra produziu um abaixo assinado em defesa do funcionamento da escola que foi enviado ao inspetor geral de Instrução Primária e Secundária da Corte juntamente com um documento, redigido pelo próprio professor Pretextato, enfatizando sua enorme timidez, que o impedia de realizar os exames frente as autoridades da Inspetoria. Nesse documento, o professor denuncia o racismo presente das escolas da Corte, nas quais os meninos negros, quando não eram impedidos de



frequenta-las, não recebiam uma ampla instrução porque eram coagidos. (SILVA, 2002, pp.151)

Como já mencionado anteriormente, o Decreto nº 1.331-A de 1854 criou vários mecanismos de interdição dos negros às escolas do Estado. Se a presença de escravizados já era proibida nos colégios, esse novo dispositivo se configurou como mais uma barreira criada pelo Estado para impedir negros livres de se alfabetizarem: a obrigatoriedade de alfabetização de crianças maiores de 7 anos, sob pena de multa aos seus responsáveis, somadas a necessidade da vacinação, podem ter criado nas famílias negras a procura por outros tipos de escolas, as privadas e populares, como a de Pretextato. É importante destacar que nesse período havia diversas queixas por parte das autoridades da Corte quanto ao “desleixo” das famílias pobres em não cumprirem a lei, em não cuidarem de seus filhos para que eles permanecessem nas escolas. Em rebote a essas críticas, as famílias negras se utilizaram da legislação vigente para defender, no abaixo assinado, a necessidade de funcionamento da escola. (SILVA, 2002, pp.156):

Nós abaixo-assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos e Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta, e alguma coisa de gramática. O dito senhor, anuindo ao nosso pedido, abriu em sua casa uma escola para a qual entraram nossos filhos e alguns tinham de entrar neste ano. Por cujo motivo nós lhe estamos muito obrigados e muito satisfeitos com o seu ensino, moralidade e bom comportamento. Todos nós fazemos votos para que o mesmo senhor continue a dirigir a dita escola, porque só assim nossos filhos saberão alguma coisa, ainda que não seja com perfeição, ao menos melhor do que até agora. E por ser tudo isso verdade, nos assinamos.

A carta foi acatada pelo inspetor geral Eusébio de Queirós, que além de aconselhar o Ministro do Império a deferir o pedido do professor Pretextato, defendeu a necessidade de existirem escolas destinadas àquele público. No entanto, o documento redigido por Eusébio nada fala a respeito da cor do Pretextato, não se sabe quais motivos um governante comprometido com a conservação da escravidão teria deferido o pedido do professor. O que se tem em registros é que a escola funcionou legalmente até 1873 (quando Pretextato foi despejado da casa onde lecionava por falta de pagamento de alugueis), contando com 15 alunos. (SILVA, 2002, pp.158)

Após a abolição da escravatura o Estado investiu em diversas ações para regulamentar o ensino público, porém, elas não vieram acompanhadas de políticas que dessem condições materiais aos negros recém-libertos de usufruir, de forma plena, do sistema educacional formal. Silva e Araújo (2005) apontam alguns mecanismos, que situados no contexto vigente, se dispunham para a interdição dos negros. O Decreto Nacional nº 981/1890 realçou a inclusão da disciplina “Moral e Cívica”, com evidente intuito de “normalizar” a conduta moral da sociedade após a libertação dos escravos. O Decreto nº 8.659, de 1911 estabeleceu taxas e exames para a admissão de alunos no ensino fundamental e superior; definiu também que a escolha dos diretores fosse tirada pela congregação de professores, o que por sua vez, fez com que fosse suprimido o caráter oficial do ensino em função da larga autonomia conferida aos estabelecimentos de educação. (SILVA e ARAUJO, 2005, pp.70)

Cabe destacar que o debate sobre cidadania que a abolição da escravatura e o advento da república trariam não se estendia ao povo negro. Isso fica evidente na primeira publicação do jornal *A Província de São Paulo*, lançada sob o título “A Pátria livre”, após a notícia oficial da Corte sobre a abolição da escravatura:

[...] A Pátria sem escravos não é ainda a Pátria livre.

Agora começa o trabalho de libertar os brancos assentando a constituição política sobre bases mais largas e seguras para [a] felicidade do povo e [a] glória nacional. Devemos ser hoje mais felizes que ontem, mas convém que sejamos amanhã mais que hoje.

A identificação da cidadania republicana a uma categoria social “branca” foi amplamente difundido no imaginário social dos cidadãos da república vindoura por influencia de ideais racistas. Antes mesmo da abolição, já era encontrado discursos sobre a necessidade de mão de obra europeia para a lavoura, baseada em uma falsa alegação de que esses novos trabalhadores manteriam a prosperidade das terras cafeeiras. O que se escondia atrás desse discurso era a necessidade de branqueamento do Brasil, um país que se modernizava, que avançava nos aspectos políticos, deveria “avançar” também na constituição étnica dos seus cidadãos. Propagava-se que a “renovação de sangue” poria fim aos diversos conflitos sociais.

Até os grupos brancos favoráveis a abolição não a pensava sob o ponto de vista da humanidade dos negros. Exemplo disso foi o Partido Republicano; sua participação

na campanha abolicionista e seu interesse pelo fim do elemento servil se desdobravam no desejo de queda do trono e do nascimento do liberalismo.

Woodard (2013, p.70) aponta a influencia do racismo científico na sociedade brasileira nesse período. Inclusive os brasileiros identificados como brancos em comparação aos brancos europeus, eram apontados como enfraquecidos por conta do processo de miscigenação com o elemento africano, tido como degenerado. Era elencada a predisposição natural da raça ariana aos trabalhos políticos. Portanto, além da inserção do imigrante europeu na força de trabalho brasileira, era necessário também oferecer a esse grupo condições para sua participação na política afim de que se alcançasse o progresso e o avanço da “luta civilizadora” do país.

É nítida a rejeição do Brasil ao elemento negro quando analisamos o processo de abolição do trabalho escravo, que não passou da inevitabilidade de introdução de uma nova ordem social que requeria mão de obra livre. Não foi levada em consideração a necessidade de vida digna para o povo negro, a reparação histórica por tanto tempo de violência e trabalho forçado, e nem mesmo sua inserção na sociedade. A inclusão do dia 13 de maio no calendário oficial reforçou o ideal de que a abolição fora uma concessão dos brancos.

Por outro lado, seria um erro não destacar que a historiografia tradicional sobre o abolicionismo no Brasil omite o protagonismo de sujeitos negros em detrimento da heroização de atores brancos. Tendo isso em vista, cabe realçar três agentes negros de grande importância para a abolição da escravatura.

O primeiro, André Rebouças, pode ser considerado o ator que operou por mais tempo na campanha abolicionista, de 1868 a 188. Negro, aristocrata e filho de político, Rebouças transitava em muitos espaços de poder articulando uma rede diversa de apoiadores da campanha abolicionista. O advogado negro Luis Gama atentou para o processamento de conflitos no campo do judiciário, encabeçou e vinculou o ativismo judicial com a propaganda e o início das ações clandestinas. José do Patrocínio coordenou diferentes estratégias de ampliação da campanha abolicionista no espaço público entre si, como criação de associações, estabelecimento de alianças internacionais e manifestações em locais públicos. (ALONSO, 2014)

### ***III- Conceituando a Eugenia.***

O início do século XIX na Inglaterra contou com transformações sociais que se dispuseram como campo fértil para o florescimento de ideias eugênicas mais adiante. O desenvolvimento industrial desencadeou um intenso deslocamento do trabalhador do campo para as cidades – dispondo de péssimas condições de trabalho e salário – o que por sua vez culminou num crescimento desordenado das cidades inglesas, que não contavam como estrutura que sustentasse todo aquele contingente de pessoas. Posteriormente, aconteceram diversas crises de ordem econômica e política, que somadas aos problemas de saneamento básico e doenças epidêmicas da época despertaram o interesse dos higienistas. Era preciso cuidar dos doentes e evitar a degeneração da população. (MEGLHIORATTI e SCHNEIDER, 2012, pp. 4)

É no mesmo período que as teorias deterministas alcançam robustez mundialmente pela ciência que ganha força um determinismo de ordem racial. O “darwinismo social” enxergava com pessimismo a miscigenação. Essa perspectiva enxergava que as raças constituíam fenômenos finais, resultados finais, sendo assim, todo cruzamento era lido como um erro. Acreditava-se que existiam “tipos puros” de seres humanos, isso posto, a mestiçagem equivaleria a uma degeneração racial e social. (SCHWARCZ, 1993, pp.60)

O Darwinismo social implicou num “diagnostico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores”, posteriormente desencadeando teorias comprometidas na saúde reprodutiva das populações. E é com esse postulado racista que no fim do século XIX nasce a “eugenia”, podendo ser compreendida como um movimento mais avançado do darwinismo social.

Dotada de pretensões científicas, a eugenia tinha o objetivo de trabalhar para o “melhoramento” genético de certos grupos étnicos. Calcada em convicções de hierarquia racial, durante um longo período a eugenia e as ciências caminharam juntas para a perpetuação de uma ideologia comprometida com a política de higienização social e construção de um “humano ideal”.

O antropólogo inglês Francis Galton se destacou por cunhar o conceito de eugenia. Galton procura referencia no evolucionismo de Darwin, com a concepção de

que os seres mais bem adaptados ao meio sobreviveriam e se perpetuariam. A ideia era estabelecer uma relação entre o fenótipo de alguns grupos humanos e sua índole, para que a ciência pudesse ter o controle reprodutivo dessas etnias consideradas “ruins” e promovesse a natalidade dos grupos raciais “bem dotados”, levando a um “melhoramento” da raça humana. (MEGLHIORATTI e SCHNEIDER, 2012)

Galton acreditava que as árvores genealógicas das famílias o ajudavam a entender a linhagem das famílias em diversos períodos históricos. Essas informações eram importantes para os estudos eugênicos da época. O autor defendia que o sucesso e o declínio de grandes civilizações estariam relacionados a fatores hereditários, nesse sentido, era necessário aliar a eugenia à ciência acadêmica. Portanto, assegurar que a eugenia ganhasse confiança como objeto de estudo para que paulatinamente tivesse efeitos práticos. O incentivo a natalidade dos “bem dotados” veio acompanhado de mudanças no sistema de registro de matrimônios, que passava a ser conectado a um projeto de saúde em que os as duas partes se comprometeriam a um certo padrão exigido. (ROCHA, 2011)

Os teóricos eugênicos argumentavam que o bom desenvolvimento de uma nação era produto de sua composição racial pura. As sociedades racialmente híbridas, para ele, estavam fadadas a degeneração, pois o DNA do ancestral ruim prevalecia nos mestiços. As civilizações europeias, sobretudo do tipo ariana, eram sempre utilizadas como exemplos de sucesso. Do outro lado, o Egito era exemplificado como uma civilização que entrou em decadência em função da grande miscigenação racial ocorrida a partir do século IX a.C. (SCHWARCZ, 1993)

O conde francês Arthur de Gobineau também desenvolveu teses sobre sociedades miscigenadas. Para ele poucas raças conseguiam alcançar a civilização. A mistura de raças também era compreendida como um dano. Os mestiços seriam, em sua visão, uma “sub-raça”, decadente e degenerada.

É de suma importância ressaltar que a eugenia foi uma pseudociência moderna que serviu de ferramenta para a manutenção da classe burguesa em detrimento de outros grupos sociais. *“Além da raça, etnia e cultura se tornarão sinais da natureza que poderão ou não indicar superioridades, e tais sinais justificarão a dominação de um grupo sobre outro”* (DIWAN, 200, pp.33)

A educação superior do Brasil entre o fim do século XIX e meados do século XX foi bastante influenciada pela produção eugênica internacional. Cursos como Antropologia e Medicina se solidificam como ciências aos moldes deterministas da época e passaram a determinar “empiricamente” os problemas da nação.

O curso de Ciências Jurídicas, por exemplo, desempenhou papel fundamental na produção de um Direito Criminal racista que dita as políticas de restrição de liberdade até hoje. Ao longo desse tópico exemplificar melhor a influencia da eugenia no Direito Criminal brasileiro, expondo seus principais autores e suas linhas teóricas.

Lançada em 1891, a primeira revista acadêmica da Faculdade de Direito de Recife não tinha o intuito somente de incitar a produção científica brasileira; ela também apresentou seu viés ideológico marcado pela preferencia de teorias evolucionistas e de autores racistas. É importante apontar que tal viés orientará a produção acadêmica da maioria dos cursos de direito pelo Brasil

Artigos de autores como Lombroso e Ferri vigoravam na revista. O entendimento do crime para eles residia no tipo físico e na raça pertencente do individuo. O temor da figura do delinquente levou a necessidade de criar uma legislação no Brasil. O Código Penal se criava como pratica científica de um lado, adotando modelos deterministas e evolutivos de analise, e do outro lado se impunham aos legisladores a difícil tarefa de criação de um Código único para todo o âmbito nacional. (Schwarcz, 1993)

O que estava por trás da elaboração do Direito Penal eram debates sobre os rumos do país. Nesse cenário, a antropologia criminal cumpre papel de destaque. O objetivo era estabelecer critérios científicos para a pratica do direito, tendo o auxilio de disciplinas como biologia e geologia. De acordo com SCHWARCZ (1993, p.166) o “objetivo de analise” e o “método antropológico” traziam para os intelectuais criminais da época várias certezas sobre o individuo, como também sobre a nação; Lombroso, por exemplo, para determinar os tipos físicos dos criminosos criou uma tabela de analise, subdividida em:

“elementos anathomicos” (assimetria cranial e facial, região occipital predominante sobre a frontal, fortes arcadas superciliares e mandíbulas além do prognatismo); “elementos physiologicos” (insensibilidade, invulnerabilidade, mancinismo e ambidestria); “elementos psicologicos” (tato embotado, olfato e paladar obtusos, visão e audição ora fracas ora

fortes, falta de atividade e de inibição; e “elementos sociológicos” (existência de tatuagens pelo corpo)

No final dos anos de 1920 no Brasil vão se somando discursos críticos à antropologia criminal e seus modelos deterministas. A retórica sobre o “problema nacional” ainda persistia, retirando-a do âmbito exclusivo da raça. Embora isso não significasse uma ruptura dos paradigmas evolucionistas, ou das teorias antropológicas do período; a intenção era estabelecer novos contornos de análise dos problemas da nação a partir da própria realidade brasileira, pois ser guiado pelas mesmas teorias europeias em um país com uma diversidade de “meios” e “tipos antropológicos” geraria resultados errôneos. (SCHWARCZ, 1993)

No interior do movimento eugênico brasileiro a imagem do sociólogo e do antropólogo perde sua hegemonia e dividem espaço com um novo elemento, o “higienista” e o “perito”, especialista em medicina legal. O lema defendido por esse novo grupo era de higienizar o país e instruir seus cidadãos para solucionar o problema nacional.

A atuação médica no início do século XX foi marcada por políticas de saneamento e profilaxia de epidemias. Cabiam aos médicos os planejamentos de reformas urbanas, dividindo a sociedade entre os sadios e os doentes, sempre legitimados pela prática médica do bem comum. Na época das grandes vacinações, o modelo autoritário de intervenção na realidade social foi posto sem nenhum diálogo de instrução, ou explicação das medidas para a população. (SCHWARCZ, 1993)

A partir dos anos 20, a comunidade médica passara a estudar a trajetória territorial das epidemias presentes em solo brasileiro. É nesse momento que a questão racial é utilizada como elemento de análise; o problema da higiene passa a ser ligada a pobreza e a população mestiça e negra. As doenças teriam vindo da África, e o enfraquecimento biológico da sociedade brasileira seria resultado da mistura racial. (SCHWARCZ, 1993, p.230)

Comungando com associação entre raça negra e patologia, o campo mais radical da intelectualidade médica brasileira desse período chegara a propor projetos de esterilização em massa como única alternativa para, a longo prazo, regenerar a sociedade. De acordo com o médico higienista Renato Kehl (KEHL, 1921):

Si fosse possível dar um balanço entre nossa população, entre os que produzem, que impulsionam a grande roda do progresso de um lado e do bem estar e do outro lado os parasitas, os indigentes, criminosos e doentes que nada fazem, que estão nas prisões, nos hospitais e nos asylos; os mendigos que perambulam pelas ruas... os amoraes, os loucos; a prole de gente inútil que vive do jogo, do vicio, da libertinagem, da trapaça... A porcentagem desses últimos é verdadeiramente apavorante... Os médicos e eugenistas convencidos desta triste realidade procuram a solução para esse problema e de como eitar esse processo de degeneração... é preciso evitar a proliferação desses doentes, incapazes e loucos... Após a guerra às epidemias as reformas medico-sociais e eugênicas entram em efervescência... Com esses exemplos chego a seguinte conclusão eugênica: a esterilização fará desaparecer os elementos cacoplotos da espécie humana, ou melhor a sua proporção será reduzida, mas não se garante a perfeição, só conseguida com um processo eugênico

A solução para os problemas da nação, bem como os debates sob quais rumos tomar eram apresentados pela ciência brasileira em duas soluções: de um lado, as leis – ancorada numa edificação de um código unificado - , do outro lado, pela medicina, que diagnosticava a população, e formulavam projetos higienistas e saneadores. O que se escondem por trás das duas propostas é a questão racial, que agora tinha respaldo científico, servindo de guia para a formulação de políticas do país.



### ***III- Influência do Movimento Eugênico na Educação Brasileira***

Uma grande preocupação presente no debate precedente a abolição da escravidão foi sobre de qual maneira manter os negros em seus postos de trabalho após sua libertação. O interesse era de assegurar que o fim do sistema escravocrata não comprometesse a economia; dessa forma, o liberalismo se introduzia na política brasileira pela ação governamental. Vigoravam argumentos de que a escravidão não trazia vantagens econômicas, que o escravizado era caro, ineficiente, ignorante, e não era tão produtivo quanto o homem livre.

O Estado se empenhou na criação de escolas estruturadas para manter os negros nos postos de trabalho. Para que a escola se configurasse como um espaço de disciplinarização de corpos e mentes dos negros era preciso destacar três elementos nos programas de ensino das instituições de educação: a educação para o trabalho, a educação moral de caráter religioso, e a instrução. Compreendendo que os dois primeiros seguiam parâmetros da escravidão, ou seja, para que os indivíduos negros fossem úteis a sociedade deveriam ser educados para serem bons trabalhadores. (BARROS, 2005, p.55)

Concomitantemente a abolição da escravidão no Brasil, afloravam ideais eugênicos nas produções científicas mundiais. Já no início do século XX, as políticas eugênicas foram amplamente institucionalizadas em diversos países. No espectro mais extremo podem-se destacar os regimes políticos europeus de ordem fascistas que se valiam das teorias racistas vigentes para disseminar o antissemitismo, as organizações secretas compostas por indivíduos brancos empenhados em promover o extermínio dos negros, como por exemplo, a Ku Kux Klan nos Estados Unidos, ou mesmo as legislações segregacionistas racistas.

No Brasil, o movimento eugênico ganhou força no século XX, tendo influenciado amplamente todo o sistema educacional do país. A educação foi utilizada como um mecanismo para a propagação de ideias eugênicas, o objetivo era despertar a consciência eugênica nos jovens estudantes para que progressivamente ela se estendesse a todas as camadas sociais.

Por outro lado, o ensino eugênico não tinha comprometimento com uma educação voltada para a transformação social. Ela se empenhava em trabalhar o

desenvolvimento das “boas características” e das qualidades “inatas” dos indivíduos “eugenizados” (vulgo, brancos); já os “disgênicos” - visto sua incapacidade de qualquer progresso intelectual por conta de fatores hereditários – era dispensado qualquer esforço para estimular suas habilidades. (MEGLHIORATTI e SCHNEIDER, 2012)

O médico Ferraz Kehl (1929) defendia que os indivíduos deveriam ser educados de acordo com seus atributos. Afirmava que “quem é bom já nasce”, ou seja, as características herdadas dos indivíduos se sobressaíam às condições oferecidas pelo meio em que se encontravam:

“Não é por simples meios legais e educativos e nem sempre por processos correctivos, que se obtém typos fortes, belos e moralizantes de homem, mas sim pelos fructos de uniões matrimoniaes entre indivíduos sadios, portadores, portanto, de sementes eugenizadas, e em seguida pela proteção pré natal dos mesmos.

A humanidade se compõe de três espécies de gente: gente innata intrinsecamente humana, gente domesticável ou gente doente ou indomável, esta ultima intangível a todos os processos e esforços educativos.

(...) eis por que, a educação esbarra, impotente, em, muitos casos, não conseguindo domesticar um indócil, cuja constituição é resultante de um processo hereditário irremovível”

Do fragmento acima citado depreende-se um objetivo crucial da educação eugênica que diz respeito à despertar a importância de um matrimônio “consciente”. E por trás desse objetivo, existia um ideal maior, que era a necessidade de formação de uma elite nacional branca. Os jovens brancos eram estimulados a se casarem cedo e a se relacionarem com pessoas da sua mesma raça e classe social para que a sociedade gerasse mais crianças “eugenizadas” do que “desgeneradas”; já os indivíduos negros, por não serem considerados eugenicamente sadios eram desincentivados a terem filhos.

Por esses motivos o Estado passou a abordar nas disciplinas escolares temas ligados a genética e a educação sexual, como mostra os fragmentos do médico Ferraz Kehl :

“E a Genetica deve ser ensinada desde a Escola Primaria por ser a sciencia-mater da Eugenia, no relativo a todos os seres vivos; e a sciencia que ensina a apurar boas qualidades, a luz da Biologia.” (KEHL, 1929)

“No Brasil nada se tem feito coordenada e methodicamente, para o estabelecimento da educação sexual individual, nem como disciplina pedagógica, a não ser a tentativa do Dr. Oscar Penna Fontanelle, que

apresentou na Camara um projecto que cogitava de introduzir nos programas oficiais dos collegios o ensino da hygiene sexual” (KEHL, 1930)

A Constituição de 1934 pontuava várias ideias eugênicas. O Artigo 138 da Constituição de 1934 determinava que caberia à União, aos Estados e aos Municípios, (i) “estimular a educação eugênica”, e (ii) “adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de hygiene social, que impeçam a propagação de doenças transmissíveis”. Esse último ponto pressupõe que saúde e hygiene social foram colocadas como características hereditárias e, portanto, o Estado deveria adotar medidas para frear a proliferação dessas moléstias. (ROCHA, 2011, pp.169)

A educação deveria instruir os estudantes no que diz respeito às relações conjugais, orientação sexual e criação dos filhos. As mulheres deveriam ser formadas para as atividades domesticas, abarcando a importância de uma maternidade sadia, onde as boas características seriam transmitidas às futuras gerações. (KEHL 1930, p2)

Nesse mesmo período o Ministério da Saúde e da Educação era acoplado em um só, sinalizando um processo educativo eugênico. As reformas educacionais foram tomadas com orientação de se criar uma raça fisicamente forte (nos padrões europeus), e dotada de bons costumes; essas ações eram fundamentais para a constituição do estado totalitário e populista que se formava. (MEGLHIORATTI e SCHNEIDER, 2012)

No Estado Novo, Getúlio Vargas ampliou os esforços para a consolidação de uma educação eugênica. A criação da disciplina de Educação Física esteve totalmente ligado a fins eugênicos. Como aponta em 1942, o médico Paulo de Godoy, assistente do Departamento de Educação Física de São Paulo (ROCHA,2011,p.172):

“A fisicultura moderna tem por missão modelar eugenicamente a nacionalidade da formação de homens sadios e fortes, cultos e bons, capazes de elevar e glorificar a sua terra pela força da inteligência, assim como defende-la em qualquer setor pela força muscular, pela energia, pela combatividade, pela vontade de agir”

Um dos veículos de difusão das ideias eugênicas na comunidade científica brasileira foi o “Boletim da Eugenia”, vinculado ao Instituto Brasileiro de Eugenia. O periódico mensal reunia artigos de intelectuais brasileiros e traduções de autores de outros países. O foco do boletim era despertar a opinião pública para os problemas sociais do país, que para os eugênicos, teriam origem racial, de forma que o governo brasileiro inserisse a políticas eugênicas em sua agenda. (MAI e BOARINI, 2002)

Para o editor do Boletim, os jovens disgênicos são mais prolíficos do que os normais; por isso, os indivíduos de boa linhagem necessitariam muito mais de ferramentas que favorecessem seu desenvolvimento físico e intelectual. (ROCHA, p.173)

Cabe dizer que os debates científicos racistas assumidos pela intelectualidade brasileira na Primeira República (1889 -1930) não se deu de maneira homogênea. Certamente existia um constrangimento entre esses intelectuais brasileiros ao adotar plenamente convicções científicas radicais de ordem positivistas que condenavam à barbárie sociedades marcadas pela miscigenação, em detrimento de suas próprias características miscigenadas. O que se observou nos teóricos brasileiros foi de fato uma incorporação do debate eugênico internacional, mas resinificados à suas realidades.

Um exemplo de intelectual brasileiro eugênico de linha menos radical foi Juliano Moreira. Médico psiquiatra, político e membro da Associação brasileira de Educação de 1927, o baiano de origem humilde, pelo fato de ser mestiço tentava ressignificar os referenciais teóricos científicos em voga para a realidade de sua sociedade, de forma que o Brasil pudesse ser colocado no mesmo patamar das nações consideradas “civilizadas”. Juliano fazia parte de um grupo de intelectuais que viam na educação uma forma de redenção do povo brasileiro, “mestiço” e “ignorante”. (Engel, 2013, pp.51)

Juliano Moreira rejeita o enfoque da ciência europeia em estabelecer relação entre as moléstias, o clima e a raça. Com o intuito de questionar a tese do médico eugênico Nina Rodrigues que “comprovava” a associação entre demência e mestiçagem, tendo como exemplo o quadro do paciente A.P.D, mestiço, diagnosticado com paranoia querelante, Juliano Moreira vai à Europa examinar os parentes do doente que haviam ficado ali e conclui que a parte da família proveniente da Europa (livre de mestiçagem) em nada foi superior a parte mestiça brasileira. O paciente A.P.D mesmo sendo paranoico era intelectualmente superior aos seus primos italianos. (ENGEL, 2013)

Para Juliano Moreira, na batalha contra as degenerações nervosas e mentais os principais alvos deveriam ser o alcoolismo, a sífilis, as verminoses e a precariedade das condições sanitárias e educacionais. A ideia de degeneração também deveria estar ligada com a noção de “inadaptabilidade social” dos indivíduos para que a ação profilática pudesse ser promovida de forma eficaz. Sendo assim, o trabalho de higiene

mental deveria ser iniciado nas escolas, desde a alfabetização, ser mantido nas escolas secundárias e superiores, “*sem ridículos preconceitos de cor*”. No entanto, no mesmo discurso, o médico afirmou a necessidade de se evitar a “procriação entre gentes degeneradas”, dessa forma, confirmando o cunho eugênico de seu pensamento. (Engel, 2013, pp. 53)

Outro intelectual eugênico que trabalhava com a perspectiva educacional foi Miguel Couto. Como médico, o autor afirmava que uma das maiores doenças da sociedade brasileira era a ignorância. Também fora político e representou o estado do Rio na Constituinte de 1933, defendendo que (Engel, 2013, p55):

“Eu não aceitaria um instante o mandato, se não pudesse livremente propugnar a educação do povo – que “não há grande povo sem grande saber”, e o aperfeiçoamento da raça – que “o vigor da raça e o abatimento da raça representam os fatores mais importantes da grandeza e da decadência das nações. Na nossa são os dois problemas fundamentais.”

Visível no discurso do autor a relação entre educação e raça. Para que o Brasil se modernizasse aos moldes das nações europeias não bastava apenas alargar o acesso à educação e à saúde para a população, era necessárias também medidas de controle da miscigenação. Para o autor, a diferença entre os povos de cores distintas não estaria na biologia, e sim nos costumes, na mentalidade e na religião.

No final da década de 1910, as teses eugênicas no Brasil mudam sua perspectiva, deslocam o problema da raça, determinada pela biologia, para a esfera da educação e saúde. Os médicos Juliano Moreira e Miguel Couto, são exemplos dessa mudança. Embora o primeiro seja considerado menos radical, contrariando o enfoque quase hegemônico na ciência, que associava sociedades miscigenadas com degeneração e alienação mental, Juliano adota uma postura contraditória e afirma que os “problemas psíquicos” teriam ligações com manifestações culturais de classes subalternas, que independente do aspecto racial, para ele era consideradas inferiores.

#### ***IV- Mito da democracia racial***

A construção de um arquétipo de sociedade híbrida ausente de preconceitos raciais impera no Brasil. Antes aprofundar no pensamento do grande propagador de tal ideal, Gilberto Freyre, é importante salientar que a ideia de singularidade da sociedade brasileira por ser miscigenada é antiga no país.

O naturalista alemão Von Martius escreveu, em meados do século XIX uma tese sobre “a historia do Brasil”, centrando-se na especificidade das três raças formadoras da nação. O artigo foi vencedor de um concurso promovido pelo Instituto Histórico Geográfico do Brasil, cujo objetivo era estabelecer uma conexão entre o desenvolvimento do país com o aperfeiçoamento das três raças que o compunham. Caberia aos brancos o papel de componente civilizador; ao índio, era necessário restituir sua dignidade para que ele pudesse alcançar a civilização; já aos negros, ficava a impossibilidade de adaptação, esse grupo era visto como um elemento que impedia o progresso da nação. (Schwarcz,1993, p.112)

Já em 1908, Silvio Romero, literário da Escola de Recife, escreve um artigo intitulado “Brasil social” para o mesmo instituto, expondo seu ponto de vista a respeito das características deterministas preponderantes na formação das raças quem compõem o Brasil. Da mesma maneira que Von Martius, Romero confina a raça branca o papel crucial no processo civilizatório. Já o problema da presença do indígena e do negro, para o autor seria resolvido com o processo de miscigenação. O progresso da nação, portanto, estaria nesse mestiço, que seria identificado como produto brasileiro; o melhor adaptado ao meio. (Schwarcz, 1993)

Em “*Casa Grande & Senzala*”, Freyre faz um esforço de se afastar, pelo menos em partes, da visão tão presente na época que colocava o problema da posição social do negro unicamente na questão racial. Para o autor, foi a condição de escravizado que rebaixou socialmente esse grupo (FREYRE,1998, p.315)

Sempre que consideramos a influencia do negro sobre a vida intima do brasileiro, é a ação do escravo, e não a do negro per si, que apreciamos. Ruediger Bilden pretende explicar pela influencia da escravidão todos os traços de formação economia e social do Brasil. Ao lado da monocultura, foi a força que mais afetou a nossa plástica social. Parece as vezes influencia da raça o que é influencia pura e simples do escravo: do sistema social da escravidão. O negro nos aparece no Brasil, através de toda nossa vida

colonial e da nossa primeira fase de vida independente, deformado pela escravidão.

Antes de descrever a sociedade brasileira moderna como harmônica racialmente, Freyre volta no passado colonial para traçar os condicionantes históricos para a constituição da ideia de “democracia racial” presente no Brasil. Segundo o autor, um desses condicionantes veio por parte dos colonizadores lusitanos; suas excepcionalidades políticas e geográficas uniram-se para formar um povo culturalmente plástico, capaz de assimilar harmonicamente elementos estranhos. A suposição de que os portugueses tinham uma maior tolerância racial, fez Freyre desenvolver uma linha argumentativa de que no processo de construção do estado brasileiro, a escravização do negro se deu de forma branda. (Schwarcz, 2010, p.6)

Dessa ideia, ficou o falso legado de que não existe conflito étnico-racial no Brasil; sendo assim o trabalho de Freyre também serviu de recurso ideológico para destacar e omitir aspectos específicos da memória social brasileira. Nesse panorama, omitir a violência sofrida pelo povo negro no Brasil criando mitos de dominações pacífica, se apresentam como uma ferramenta para isentar as elites brasileiras de sua reparação histórica com esse grupo por ter sido mantenedora de um regime escravocrata por tanto tempo. (Melo, 2009)

Do início do capítulo IV de *Casa Grande & Senzala* (FREYRE, 1998, p.283), a respeito da influência africana na sociedade brasileira, é nítido o enfoque do autor na questão das mulheres negras. Freyre alega que os “todos” os brasileiros carregam consigo influências negras por mais brancos que possam ser; “*Da escrava que nos embalou. Que nos deu de comer. Da mulata que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu a primeira sensação completa de homem. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado*”. Desse fragmento é possível destacar inúmeras críticas; os elementos negros trazidos nas lembranças dos brasileiros, a que o autor se refere, se aplicam somente aos indivíduos brancos, que por séculos tem colocado as mulheres negras para trabalharem para eles.

Primeiramente, o trabalho de tutela exercido pelas mulheres negras sobre as crianças brancas se estabeleceu em detrimento dos cuidados dos seus próprios filhos, e não foi uma atividade praticada por espontânea vontade; a negra velha que contava histórias para dormir, é a imagem da mulher negra que ficou a vida toda para cuidar dos filhos de outrem. A perversidade de Freyre é explícita na seguinte passagem (FREYRE,

1998, p.283): “*Já houve quem insinuasse a possibilidade de se desenvolver das relações íntimas da criança branca com a ama-de-leite negra muito do pendor sexual que se nota pelas mulheres de cor no filho-família dos países escravocratas*”.

Segundo, a relação sexual homem branco/mulher negra colocada por Freyre de maneira tão adocicada, se deu a partir do estupro cometido pelos homens brancos e transmitidos aos seus filhos, passando de geração em geração a ponto de se criar um “país mestiço” e se tornar um elemento cultural de nossa sociedade, romantizando a verdadeira brutalidade do ato (da mesma maneira como são silenciados os casos de estupros ocorridos nas casas das famílias brancas, cometidos por patrões sobre suas empregadas negras).

O retrato das relações inter-raciais construído por Freyre se dá na casa-grande; a suposta relação sexual que os homens brancos estabeleciam com as mulheres negras e indígenas, é encarada pelo autor como uma das bases da família patriarcal e, por extensão, da sociedade brasileira. O sucesso do empreendimento colonial só foi possível por essa confraternização sexual de opostos, foi através dela que o colono português pode ocupar a terra com a prole mestiça. (MARCUSI, 2013)

A partir da década de 30, a ideia de um país miscigenado racial e culturalmente se estabeleceu no Brasil quase como uma ideologia de Estado que se mantinha acima dos conflitos sociais do período e das clivagens de raça e classe. Esse pensamento foi difundido pelos veículos de informação do país. A ideia de país harmônico e sem conflitos, traçada por Freyre, também foi e é bastante vendida para o exterior, ela se encontra na imagem do Zé Carioca da Disney, na figura exagerada do malandro, e no Carnaval exportado pelas agências de turismo. Antes de Freyre, imperava a noção de que o Brasil era uma sociedade degenerada pelo fato de ser miscigenada (ideia influenciada pelo discurso do racismo científico). Com Freyre, a sociedade mestiça, passa de ruim para exótico e curioso.\_

Como já mencionado no tópico II desse capítulo, um dos pais do racismo moderno, Arthur de Gobineau, desenvolveu diversas teses sobre a degeneração que estava fadada as sociedades miscigenadas. Em um primeiro momento pode parecer difícil estabelecer algum tipo de conexão entre o pensamento de Freyre e de Gobineau. Entretanto, se situarmos o argumento racista em segundo plano, o nexo de pensamento entre os dois autores amenta.



Tendo por subsídio o artigo “*Arthur de Gobineau e Gilberto Freyre: um encontro improvável, uma aproximação possível*” de Helga Gavya (2015), o ponto de partida de análise da relação entre os dois está na nostalgia que ambos compartilham das antigas formas de organização política estabelecida em seus países (de ordem feudal na Europa, e colonial no Brasil) ancorados no elogio conferido à família.

A teoria sobre a degeneração de sociedades miscigenadas feita por Gobineau revelava a aversão do autor à nova estrutura de poder que se edificava na Europa durante o século XIX, e as reivindicações democráticas que a acompanhariam. Para ele, um sistema político conforme um principado seria o mais favorável ao desenvolvimento das habilidades inatas desses indivíduos de boa linhagem, conferindo uma heterogeneidade irreversivelmente perdida na “era da mediocridade”. (GAHYVA, 2015, p.378)

Gobineau alimentava uma oposição entre célula familiar e Estado ao considerar que a família era uma estrutura intermediária identificada com a sociedade feudal. “*O movimento que rompeu o elo entre o indivíduo e a linhagem é o mesmo que conduz a civilização ocidental à ruína*”. (GAHYVA, 2015, p.380)

A narrativa saudosista a o passado também é identificada em Gilberto Freyre. Para ele a identidade nacional brasileira foi gestada no período colonial, que é retratado de forma positiva em duas grandes obras suas, “*Casa Grande & Senzala*” e “*Quase política*”. O autor também aponta constante preocupação com a questão do abandono das tradições, pois defendia que essa seria a principal ameaça à harmonia social; Entretanto, reconhece que diferentemente da Europa, inundada num cosmopolitismo cultural, no Brasil não teria havido oposição histórica racial entre família e Estado, e essa matriz conciliatória nutria um otimismo quanto ao futuro do país. O paralelo com a visão de Gobineau fica mais evidente na identificação e exaltação da persistência de elementos do passado, (da tradição colonial) confluindo com a agenda modernizadora: no Brasil, coube à família patriarcal cumprir a função de unidade colonizadora. (GAHYVA, 2015)

Portanto, a persistência da família é o solo a partir do qual Gobineau e Freyre avaliam a modernidade, extraindo dessa premissa deferentes resultados. Enquanto o primeiro recusa-se a dialogar com a modernidade, alegando que o Estado nacional francês perdeu seu papel de guardião das tradições, pois as Revoluções neutralizaram as

potencialidades inscritas na lógica familiar, Freyre confere uma continuidade histórica entre família patriarcal e Estado, que podem harmonizar as ameaças vindas do período moderno. (Gahyva, 2015, p.386)

No artigo “*Mestiçagem e perversão sexual em Gilberto Freyre e Arthur de Gobineau*”, Marcussi (2013) parte da teoria da mestiçagem brasileira, defendida pelo pernambucano, para investigar sua ligação com o pensamento de Gobineau. Ambos fundamentavam suas teses em uma reflexão sobre a diferença entre grupos humanos definidos em termos ora raciais, ora históricos.

Em “*Casa Grande & Senzala*”, a relação sexual entre elementos opostos é definida como a balança que equilibra as disparidades de cunho social e racial na sociedade brasileira. Essa interação sexual entre os brancos (dominantes), e os negros (dominados), acarretou em um hábito de afetividade assimétrico marcado pela violência e pelo prazer. Para Freyre, tanto os senhores como os escravizados buscavam o gozo na “relação sexual”, de forma sádica e masoquista, respectivamente. Depreende-se dessa interação que (MARCUSSE, 2013, pp.282):

É como se a cena primordial escravista, na fundação da nação brasileira, tivesse gerado uma espécie de protocolo afetivo, estabelecendo papéis a serem repetidamente ocupados. A relação sexual escravista, no limite, daria origem a um regime de perversões afetivas que se encarregaria de manter a ordem social sempre estável reproduzindo papéis de dominação e subjugação afetivamente significativos, e, portanto, reiterados de forma relativamente voluntária.

Infere-se de Freyre, que a perversão afetiva que produz dominadores sádicos e dominados masoquistas, e que gera estabilidade nas desigualdades cimentou as relações sociais na sociedade brasileira. (Marcussi, 2013)

A mestiçagem racial não era lida de forma totalmente negativa por Gobineau. Em sua obra intitulada “*Ensaio sobre a desigualdade entre as raças humanas*”, o autor teorizou o surgimento e o desaparecimento de civilizações, que para ele eram resultados de fusões de grupos raciais distintos em dois processos concomitantes: político (o “adocicamento” dos costumes) e cultural (as realizações intelectuais e estéticas). E nesse prisma, nem todos os grupos raciais poderiam se civilizar. E como a raça branca, para Gobineau, era a mais qualificada de aparatos físicos, morais e intelectuais, era ela quem deveria conduzir o processo civilizador pelo mundo, sendo inevitável uma mistura, até certo ponto, com raças consideradas inferiores. Para o autor, grupos raciais

que se mantinham isolados em seus espaços eram definidos como tribais; a constituição de uma nação só seria efetivada com a expansão do espaço físico de uma sociedade, abarcando nesse processo, os povos mais fracos. (Marcussi, 2013, p. 285)

São em suas teorias sobre mestiçagem que se encontram as confluências entre Gobineau e Freyre em direção a um mesmo regime de perversão erótica. A interação entre “dominantes” (brancos) e “dominados” (negros) no Brasil, defendida por Freyre, também é localizada em Gobineau. Segundo o ensaísta francês, embora todas as raças tenham suas particularidades próprias e uma aversão natural ao cruzamento com as demais, as raças superiores seriam guiadas por uma “lei da atração”, que seria capaz de superar essa repulsa ao cruzamento biológico. Já as raças inferiores, sucumbiriam a sua “lei da repulsão”. (Marcussi, 2013, p.288)

Da teoria proposta por Gobineau, infere-se o regime de relações de estupro, cometidos pelas raças brancas superiores contra as raças escuras inferiores, as quais, movidas pela “lei da repulsão” seriam forçadas ao ato sexual. A atração que conduziria as raças superiores ao cruzamento deve ser compreendida como uma relação de manutenção de poder dos brancos em detrimento dos negros.

A “atração” dos brancos, na medida em que se exerce sobre raças dominadas pela “repulsão”, pode então ser entendida como um impulso sádico. Uma tal teoria, que postula a formação da civilização por meio de um sadismo dos brancos, assemelhava-se notavelmente às ideias de Freyre, para quem a civilização brasileira teria sido constituída por meio de relações sexuais compulsórias nas quais os brancos assumiriam papéis sádicos reiterados. (MARCUSSE, 2013, p.289)

## **Capítulo 2.**

### ***I- A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação no DF.***

No Distrito Federal, a política de formação continuada dos profissionais da educação é uma das ferramentas utilizadas pela Secretaria de Educação para desenvolver estratégias de enfrentamento ao conflito racial no espaço escolar. A EAPE-DF (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) criada em 1992, é uma referência na promoção de cursos de formação continuada para profissionais da educação, tendo por encargo “*promover a formação continuada dos profissionais da educação, em consonância com as demandas da Rede pública de ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade e a valorização profissional dos educadores*” (PORTAL EAPE, 2016)

### ***II- Objetivo Geral:***

Identificar elementos lidos como práticas de racismo no ambiente escolar e os mecanismos de combatê-la.

#### ***II.I- Objetivos Específicos:***

Analisar se os cursos de formação continuada para os profissionais da educação oferecidos pela EAPE estão em consonância com as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais

### ***III- Justificativa:***

Diante do fato de que o ensino formal brasileiro foi desenvolvido utilizando como instrumento de dominação racial a anulação (ou apagamento) de estruturas epistemológicas africanas e afro-brasileiras para a constituição das formas de conhecimento (fenômeno conhecido como epistemicídio), e compreendendo a sala de aula como um dos primeiros espaços de conflito inter-racial, é de fundamental importância reafirmar por meio da educação básica a contribuição dos negros para a

formação social do Brasil, bem como resgatar os conhecimentos africanos para o desenvolvimento de grandes áreas do saber.

Nesse contexto, pesquisas de monitoramento e avaliação de insumos e subsídios referentes as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da educação para as Relações Étnico Raciais”, naquilo que diz respeito às políticas públicas educacionais para sua efetivação, mostram-se de suma importância, pois a realização desse tipo de estudo possibilita a mensuração de sua eficiência e eficácia, podendo influir nos fatores que geram ineficiência no desempenho dessas políticas.

O presente trabalho, à medida que propõe analisar as ações de formação continuada que estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais a política pública educacional de formação continuada desempenhada pela EAPE, assume relevância por poder identificar possíveis lacunas identificar possíveis falhas no seu programa de ações, de forma que possa contribuir sugerindo mudanças que visem o aperfeiçoamento da política.

A ausência de disciplinas referentes a historia afro-brasileira nos currículos de licenciatura dos profissionais da educação, bem como o reduzido espaço que a maioria dos livros didáticos utilizados na educação básica reservam a essa temática, podem ser identificados como alguns dos empecilhos para a aplicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais” por parte dos professores. Por isso, acredito que os cursos de formação continuada (que atendam as necessidades da diversidade étnico-racial em sala de aula) são mecanismos importantes para promover a capacitação dos docentes em práticas pedagógicas que lide de forma positiva com a diversidade étnico-racial no ambiente escolar. ■

A superação do racismo é uma luta complexa que necessita de várias frentes de batalha. Nesse prisma, a educação pode fornecer elementos capazes de questionar a naturalização de pensamentos e atitudes que desqualificam indivíduos negros, de forma que possa ser utilizada como uma ferramenta para a luta antirracista.

### Capítulo 3

#### ***I- Metodologia de pesquisa:***

Usei como metodologia para a realização desse trabalho, um estudo de caso na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF. A coleta de dados se deu através de (i) observação de aulas; (ii) material didático utilizado, e (iii) entrevista com a professora responsável por ministrar o curso.

Proponho uma investigação do curso de formação continuada “*O lugar da África: História e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula*”, ofertado pela EAPE no 2º semestre de 2016, naquilo que diz respeito o cumprimento das “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*” nos seguintes tópicos (BRASIL, 2004, pp. 20 a 23):

1- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE)

2 - Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil.

e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griôs como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré coloniais; - ao papel dos europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico, - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

3 - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

4- A busca, por parte das pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas.

As perguntas feitas na entrevista estão anexadas a esse documento.

Considero adequada a metodologia escolhida em função do pequeno universo a ser investigado, que por sua vez, convém a utilização de mais de uma técnica de coleta de dados de forma que dê maior credibilidade aos resultados do processo.

Segundo Gil, o estudo de caso é utilizado nas ciências sociais para pesquisar um fato concreto dentro de seu contexto real. Quando a pesquisa apresenta poucos objetos a serem investigados, esse tipo de metodologia permite seu detalhamento de forma mais completa. (Gil, 2010)

## **II- Resultados.**

### **II.1- Observação de aulas:**

Num primeiro momento circunscrevi minha análise à observação das aulas do curso “*O lugar da África: História e cultura afro-brasileira na sala de aula*”. Conforme o cronograma, a formação foi composta por quinze aulas com os seguintes temas: “*Um rio chamado atlântico: A África no Brasil e o Brasil na África*”, “*O racismo e as teorias raciais*”, “*A África subsaariana e o poder centralizado*”, “*A escravidão da África e o tráfico de escravos*” “*As regiões da África e suas identidades históricas*” “*O colonialismo e as independências*”, “*As organizações negras africanas e brasileiras*” “*A imigração africana na contemporaneidade*”; divididos em três turmas: A, B e C. As duas primeiras, realizadas no Instituto Federal de Brasília – Campus Ceilândia, às terças-feiras pela manhã, e quintas-feiras pela tarde, respectivamente, contando com 27 e 26 alunos, respectivamente. Já a turma C, à qual foi observada para esse trabalho, ocorre às segundas-feiras pela tarde (Das 14 horas às 18) conta com três alunos, docentes das áreas de Educação Física, História e Pedagogia.

Foram observadas três aulas dos seguintes temas: “*As regiões da África e suas identidades históricas*”, dividido em duas aulas, e “*As organizações negras africanas e brasileiras*”.

Nas aulas dos dias 31/10 e 7/11 foi abordado o tema “*As regiões da África e suas identidades históricas*”. No primeiro dia, a professora responsável por ministrar o curso, iniciou a aula incitando os alunos a refletirem sobre a razão pela qual a histórica da África é invisibilizada em sala de aula. Esse questionamento gerou um pequeno

debate crítico sobre o assunto, resultando, quase que por consenso dos alunos, que a razão dessa deficiência envolve o desconhecimento por parte de toda a equipe escolar. Posteriormente a professora abordou situação economia do continente africano no final do século XVIII e início do século XIX : de fornecedora de africanos escravizados passou a ser fornecedora de matéria prima, enfatizando em todos s momentos da sua fala que a África sempre foi autossuficiente e que foi a imposição da monocultura de exportação que desencadeou nesse território o raciocínio da criação de necessidades.

Também foi exibido o documentário “Globalização Milton Santos – o mundo global visto de cá”, que abordou o impacto da globalização no contexto das periferias sobretudo na América Latina e na África. Posteriormente, a professora destacou aspectos culturais e sociais de alguns países africanos, destacando particularidades de dois países específicos, a Etiópia e a África do Sul. Ambos possuem uma característica em comum: pouco entraram na lógica do tráfico de escravizados.

Na Etiópia, o tráfico aconteceu em proporções ínfimas e o país se manteve com reinos fortes, concisos e dotado de um grande aparato militar por bastante tempo; a Etiópia não foi incluída na Conferencia de Berlim, por isso não foi colonizada.

A África do Sul pouco entrou como fornecedora de escravizados, o país tinha uma ligação firma com a Inglaterra, e já contava com uma ampla presença de descendentes europeus no século XX, em função da sua colonização pelos holandeses e pelos ingleses, nos séculos XVII e XVIII, respectivamente. No final do século XIX e início do século XX promoveu-se nessa região uma política de modernização da agricultura, que por sua vez, acarretou em um crescimento urbano e um desenvolvimento de uma política social do bem estar para os colonizadores. Nesse prisma, os programas de educação e saúde previam incorporar os setores africanos; foram criadas escolas inglesas na África do Sul com o objetivo de manter a dominação colonial.

A professora introduziu a aula do dia 7/11 apresentando um mapa da África colonizada, divida entre os três maiores países colonizadores (Portugal, França, Inglaterra), com o intuito reforçar para os alunos quais regiões africanas foram colonizadas por cada país europeu; posteriormente, os alunos receberam um mapa da África, o qual tiveram quem pintar em três cores diferentes os países Africanos, conforme a colonização que essa região sofreu (Países que foram colonizados por



Portugal, Inglaterra e França eram pintados, respectivamente, de verde, amarelo e vermelho).

No segundo momento da aula, Adínia falou a respeito do processo de colonização do continente e sua tardia independência, chamando atenção especial para o caso da África do Sul, que diferente de outros países africanos, foi bastante povoada por europeus, sobretudo ingleses e holandeses, e entre esse período até sua independência, em 1961, sofreu um regime de segregação racial. Sobre o apartheid, a professora destacou a atuação de Nelson Mandela, grande liderança no combate ao racismo.

A professora iniciou a aula do dia 28/11 apresentando um vídeo com músicas de dois cantores africanos, Richard Bona e Salif Keita, camaronês e maliano, respectivamente; sugerindo aos professores que seria interessante eles abordarem aspectos musicais africanos em sala de aula. Posteriormente, Adínia versou a respeito do movimento Pan Africanista, organização africana surgida na segunda metade do século XIX que lutava pelo fim do colonialismo; tendo sido liderada por jovens africanos, sobretudo da África ocidental, que saíam para estudar em universidades inglesas e americanas e voltavam com ideais de descolonização da África. Esse movimento nasceu em contraponto as teorias racistas científicas, e estava muito atrelado a ideia de auto afirmação e construção de uma unidade negra africana.

No segundo momento da aula, a professora abordou sobre o processo de descolonização em África, dando destaque ao caso de Angola, país que teve um difícil processo de independência, contando com guerras de grupos políticos internos apoiados por grandes potências rivais, como União Soviética e Estados Unidos, que desencadeou, dentre outros, um sério problema de minas terrestres em grande parte do país. Ao final da aula foi exibido o documentário “*África, estado de independência*”.

### ***II.II- Análise do material didático:***

Um dos materiais pedagógicos utilizados no curso de formação *O lugar da África* é o kit “A Cor da Cultura”, trata-se de um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, resultado de uma parceria entre a SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), a TV Globo, o CIDAN (Centro de Informação e Documentação do Artista Negro), a Petrobrás e o Canal Futura.

O material é composto por três mapas, um jogo, 6 livros, 9 DVD's e um CD. Porém, nesse momento analisarei somente os materiais do kit que foram utilizados pela professora para ministrar o curso. São eles, o mapa da Diáspora Africana, o Mapa da África, e o Mapa de Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.

Em todas as aulas que observei, a professora utilizou o mapa da África com o intuito de fixar na memória dos alunos a distribuição dos países do continente. Na aula de tema “*As organizações negras africanas e brasileiras*” foi utilizado (i) o Mapa da Diáspora Africana, informando de que espaço da África e suas respectivas etnias pertenciam os negros escravizados que se encontravam no Brasil,; e (ii) o Mapa dos Valores Civilizatórios Afro brasileiros, pontuando aspectos como memória, ancestralidade, territorialidade, comunitarismo, musicalidade, corporeidade, religiosidade, circularidade, oralidade, energia vital (axé), e lucidicidade.

### ***II.III- Resultados da Entrevista:***

A respeito das dificuldades de se trabalhar a História Africana e Afro-brasileira na formação continuada, segundo a professora Adínia:

“Nós abrimos a inscrição para o curso e geralmente os professores que se inscrevem são aqueles mais sensibilizados com o tema. Mas também há professores que acham desnecessários abordar esse tema, pois acham que não existe racismo no Brasil. [...] A maior barreira que encontro por parte dos professores que fazem o curso é estudar os elementos das religiões de matriz africana. Ainda existe resistência por parte de alguns professores nesse aspecto. E nisso tudo, o maior empecilho é que ao tratar de África e de Diáspora negra, é importante abordar aspectos religiosos. A questão da religiosidade está ligada a todos os aspectos da vida em África, são coisas indissociáveis.”

“As religiões monoteístas judaico-cristãs são muito racionais, e se inserem na realidade dual do mundo ocidental (como os antagonismos de bem e mal, céu e inferno), além de adotarem uma postura de forte repressão ao corpo, colocado como espaço profano. Diferentemente das religiões de matriz africana, as quais se chegam ao sagrado utilizando o corpo e a musicalidade, por isso essas religiões, ao longo da história sofreram um processo de estigmatização e demonização pelas religiões monoteístas judaico-cristãs.”

Quanto à indagação sobre a orientação de seleção de material didático que trabalhe a temática da História Africana e Afro-brasileira para ser utilizado em sala de aula:

“O ‘Currículo em Movimento’, currículo da Secretaria de Educação é o norteador dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ele que orienta as atividades escolares e cada escola faz o seu planejamento baseado nesse currículo”

“Houve um curso de formação da ‘Cor da Cultura’ em meados de 2011, em que foi distribuído o kit às escolas que participaram do curso. Então não são todas as escolas que tem esse material, embora o acervo esteja todo disponível na internet.”

De acordo com a resposta da professora, o curso não é fechado para professores de áreas específicas:

“O curso é aberto a todos os profissionais da Secretaria de Educação, não é específico pra professores de História. Prefiro não restringir a oferta do curso, pois acredito que esse seja um tema importante de se trabalhar em todas as áreas de ensino. Por exemplo, tem uma professora de Educação Física nesse curso que estou ministrando, que trabalha esse tema através de um projeto de capoeira que ela desenvolveu em sua escola.” **Adínia, Professora que ministra o curso observado.**

### **Conclusões:**

A produção do primeiro capítulo desse trabalho me permitiu analisar como o racismo é estrutural em nossa sociedade, e ao longo do tempo vai se adequando aos diferentes períodos políticos da história do Brasil.

Como já foi exposto, isso é nítido nos decretos do período colonial que proibiam o acesso de negros libertos a educação formal. Da mesma maneira, no século XX, as teorias raciais eugênicas serviram de pano de fundo para a organização do sistema de ensino brasileiro, desencadeando numa educação voltada para o desenvolvimento de habilidades dos sujeitos brancos, considerados eugenizados; em detrimento dos negros, aos quais era dispensado qualquer esforço para trabalhar seu desenvolvimento intelectual, pois eram considerados disgenerados.

Em meados dos anos 30, o mito da democracia racial brasileira ganha forma através do livro “Casa Grande & Senzala” de Gilberto Freyre, influenciando até os dias de hoje o pensamento social brasileiro. A falsa criação da existência de uma escravização branda do negro, dotada de afetividade entre brancos e negros foi aderido pelas elites brasileiras e amplamente propagada por elas como estratégia de se isentarem da responsabilidade que tiveram pelo longo período de escravização dos negros.

Por outro lado, durante toda a história do Brasil, houve agência negra. Mesmo quando no período em que foram escravizados, eles criavam suas próprias formas de se alfabetizarem, seja dentro das sociedades secretas negras, nos terreiros, ou em escolas negras não reconhecidas pelo Estado.

Ao longo do século XX, as reivindicações do Movimento Negro sobre o campo educacional ecoam além das fronteiras do território nacional. São diversas as estratégias de denuncia das desigualdades educacional entre brancos e negros. O que por sua vez, desencadeia tímidas mudanças no âmbito educacional nos anos 90 até a promulgação da Lei nº10639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no ensino básico.

No que diz respeito à política de formação continuada, investigada em meu trabalho de campo, pude perceber pela observação das aulas do curso “O lugar da África” oferecido pela EAPE, o quanto a professora trabalhou a desconstrução da imagem, amplamente reforçada pelos veículos de informação, de uma África sempre

associada à miséria e a epidemia, como se essa situação fosse uma condição inerente ao povo africano. A ênfase de que a lógica da necessidade foi implementada na África a partir da exploração de recursos materiais e da implementação da monocultura foi de suma importância para que os alunos compreendessem que esse continente, antes da dominação branca, sempre foi autossuficiente, e que, portanto, a pobreza e a fome foram compulsoriamente inseridas nesse território.

Da mesma maneira, trazer a tona civilizações africanas de grande complexidade, dotada de um forte aparato militar que impediu a colonização em seu território, como foi o caso da Etiópia, abordado em sala de aula, é de suma importância evidenciar as resistências negras no continente ao projeto de dominação europeu

Sendo assim o tópico “2” das Diretrizes (“Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denuncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil”.) foi atendido nas aulas observadas. Da mesma maneira, o kit “A Cor da Cultura”, trabalha de forma valorosa aspectos da identidade negra africana e afro-brasileira, contemplando assim, o tópico “1” desse mesmo documento (Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira).

Sobre o fato de o curso de formação não ser restrito à professores de disciplinas específicas é muito positivo para que a História Afro-brasileira e a questão racial seja trabalhada em diversas disciplinas em sala de aula. No texto da Lei nº10.639 afirma que a temática da História afro-brasileira seja trabalhada de forma interdisciplinar

Embora o material físico da “*Cor da Cultura*” esteja só nas escolas que participaram do curso de capacitação em 2011, como afirmou a professora Adínia, esse recurso está todo disponível na internet. O Programa Nacional do Livro Didático também tem inserido, publicações que abordem a temática racial. Porém, essas informações ainda são pouco difundidas. Geralmente os professores que tem mais envolvimento com a temática que procuram esses materiais didáticos.

A fala da professora sobre as barreiras que ainda existem por parte dos professores de estudar a História Africana e Afro-Brasileira tendo as religiões de matriz africana como recursos adicionais demonstra o estigma que, não só os docentes, como também a sociedade brasileira tem em relação aos elementos de origem africana no Brasil. A sociedade que ratifica a ideia de que o Brasil é isento de racismo, é a mesma que estigmatiza tudo que tenha referência à África em seu território, mostrando assim sua incoerência.

Longos passos ainda precisam ser dados que a educação alcance uma equidade racial entre todos os grupos étnicos que formam nossa sociedade. Embora seja perceptível que a o curso de formação sobre História Africana atenda aos princípios norteadores da Educação Para as Relações Étnico-Raciais, é preciso que se seja feito algum tipo de monitoramento por parte da Secretaria de Educação para o cumprimento da aplicação da História africana e afro-brasileira nas unidades escolares, além da ampliação de formações docentes como essa por outras instituições de ensino como os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros das Universidades Federais, bem como dos Institutos Federais

**ANEXO 1****Roteiro da Entrevista – Professora que ministra o curso****Nome:****Profissão:****Formação:**

- 1) Você encontra alguma dificuldade de trabalhar a questão do racismo, da história africana e afro-brasileira em sala de aula, com os alunos docentes?  
- Se sim, quais?
- 2) Há algum tipo de apoio ou orientação aos professores e coordenadores pedagógicos para a seleção de material didático, com foco na História e Cultura Afro-Brasileira, como o kit “A Cor da Cultura”?
- 3) O curso de formação é restrito aos professores de disciplinas específicas?

### Referencias Bibliográficas:

A PATRIA livre. A província de São Paulo, São Paulo, 15 maio. 1888. p. 1.

ABREU, Martha; DANTAS, Carolina; MATTOS, Hebe; MONSMA, Karl; LONER, Beatriz (Org.) **Histórias do Pós-Abolição no Mundo Atlântico: identidades e projetos políticos**. vol. 1. Niterói, RJ: Eduff, 2013.

\_\_\_\_\_. ENGEL, Magali Gouveia. *Educação, Sanitarismo e Eugenia: O negro e a construção da identidade nacional nos debates científicos da primeira republica* (1889-1930).

\_\_\_\_\_. WOODARD, James P. *De escravos e cidadãos: raça, republicanismo e cidadania em São Paulo*.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores**. Estud. hist. (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, June 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso) Ultimo acesso em 18 de outubro de 2016.

ALONSO, Angela. *O abolicionismo como movimento social*. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 100, p. 115-127, Nov. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002014000300115&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002014000300115&lng=en&nrm=iso). Ultimo acesso em 12 de outubro de 2016.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negruinhos que por ali andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. São Paulo: Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação/USP, 2005.

BRASIL. **Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

BRASIL. **Contribuições para implementação da lei 10.639/2003**. Brasília: Unesco/MEC, 2008. Disponível em [http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes\\_para\\_implementacao\\_da\\_lei.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf) Acesso em 25 de Janeiro de 2016

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2001.



BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.  
Brasília: MEC/SEB: 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.  
([http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf))

BRUST, Monique. *Corpo submisso, corpo produtivo: Os jesuítas e a doutrinação dos indígenas nos séculos XVI e XVII*. Revista Aulas. Dossiê Religião n.4 abril/2007/julho 2007. Disponível em [http://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20II/4\\_19.pdf](http://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20II/4_19.pdf) Último acesso em 02 de outubro de 2016

DIAS, L.R. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003**. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília, DF: MEC; Secad, 2005.

DIWAN, Pietra: *Raça Pura. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

ENGEL, Magali Gouveia. *Os intelectuais e a Liga de Defesa Nacional: Entre a Eugenia e o Sanitarismo* (RJ1916-1933). In: Revista Intellectus: Rio de Janeiro, Ano XI, n. 1. 2012

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro, Editora Record, 1998

FISCHMANN, Roseli. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abril 2009, p. 156-167. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100013)> Acesso em 25 de Janeiro de 2016

FONSECA, M. V. *Apontamento em relação às formas de tratamento dos negros pela história da educação*. História da Educação (UFPEL), v. 42, p. 29-59, 2009.

GAHYVA, Helga. *Arthur de Gobineau e Gilberto Freyre: um encontro improvável, uma aproximação possível*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, 2015 21, n. 44, p. 371-390, jul./dez.. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200015>

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2010

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista brasileira de política e administração da educação, cidade, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Relações-étnico-raciais-educacao-e-descolonizacao-dos-curriculos.pdf>> . Acesso em: 25 de Janeiro de 2016

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações étnico-raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 2001

KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo. Companhia das Letras. 2000

MAI Lilian Denise. BOARINI, Maria Lucia. *Estudo sobre forças educativas eugênicas no Brasil, nas primeiras décadas do século XX*. Cienc Cuid Saúde. 2002;1(1):129-132.

MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEXEIRA, Elizabeth (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010

MARCUSSI, Alexandre Almeida. *Mestiçagem e perversão sexual em Gilberto Freyre e Arthur de Gobineau*. Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 26, nº 52, p. 275-293, julho-dezembro de 2013.

MELO, Alfredo César. Saudosismo e crítica social em Casa grande & senzala: a articulação de uma política da memória e de uma utopia. **Estud. av.**, São Paulo , v. 23, n. 67, p. 279-296, 2009 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142009000300031&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142009000300031&lng=en&nrm=iso)>. Ultimo acesso em 20 de outubro de 2016.

PASSOS, J. C. **As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados**. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 8, n. 13, p. 172 a 188, jun. 2014. ISSN 2179-2534. Disponível em:

<<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2254/1630>>.  
Acesso em: 25 Jan. 2016.

PASSOS, J. C. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e adultos**. In: LAFFIN, Maria Hermínia (org). Educação de jovens e adultos e educação na diversidade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011  
([http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/artigos/desigualdades\\_educacionais\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf))

PINTO, Regina P. **Educação do negro: uma revisão da bibliografia**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago 1987

REIS, João José. *“Nos achamos em campo a tratar da liberdade”: a resistência negra no Brasil oitocentista*. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: SENAC São Paulo, 2000. p. 243-263.  
Disponível em <  
[http://www.erudito.fea.usp.br/PortalFEA/Repositorio/1181/Documentos/leitura\\_1\\_1\\_1.pdf](http://www.erudito.fea.usp.br/PortalFEA/Repositorio/1181/Documentos/leitura_1_1_1.pdf)> Última acesso em 12 de outubro de 2016

RIBEIRO, M. Apresentação do SEPPIR. **In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**. Brasília: SEPPIR, SECAD, 2004

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo..** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.  
([http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia\\_artigos/3rocha\\_dissertacao.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia_artigos/3rocha_dissertacao.pdf))

ROCHA, Simone. *A educação como ideal eugênico: o movimento eugenista e o discurso educacional no boletim de eugenia 1929-1933*. Cadernos de pesquisa: pensamento educacional, Curitiba, v.6, n. 13, p. 162-177, 2011.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. *Educação das relações raciais no DF: desafios da gestão*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCAR, São Carlos, 2005

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. SILVA, Geraldo da. ARAÚJO, Marcia. *Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas.*

SANTOS, S., & MACHADO, V. (2008). **Políticas públicas educacionais: Antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios.** Ensaio: Aval.pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, vol. 16, n.58, pp.95-112, Jan/Março 2008. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100007) > Acesso em 25 de Janeiro de 2016

SILVA, Ana Maria Paulo. **A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista.** *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 4, p. 145-166, jul./dez. 2002.

SILVA, Paula Janaína da. **O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2012 ([http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12375/1/2012\\_PaulaJanainaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12375/1/2012_PaulaJanainaSilva.pdf))

SCHNEIDER, Eduarda Maria. MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. *A influencia do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação publica do Brasil na década de 1930.* IX ANPED Sul- Seminário de Pesquisa em Educação da região sul, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Gilberto Freyre: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em “Novo Mundo nos trópicos”.* Departamento de difusão Cultural – (PROEXT – UFRGS) Mal-estar na Cultura, Porto Alegre, Abril-Novembro. 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/difusaocultural/adminmalestar/documentos/arquivo/Schwarcz%20-%20adaptacao%20mesticagem%20tropicicos.pdf>. Ultimo acesso em 20 de outubro de 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.